



**You have downloaded a document from**  
**RE-BUŚ**  
**repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Rupaki dorastają..., czyli o relacjach między dziecięcymi lekturami a interpretacją poezji współczesnej w kontekście kształcenia literackiego w liceum

**Author:** Elżbieta Dutka

**Citation style:** Dutka Elżbieta. (2014). Rupaki dorastają..., czyli o relacjach między dziecięcymi lekturami a interpretacją poezji współczesnej w kontekście kształcenia literackiego w liceum. W: D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska (red.), "Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność) : księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowiec w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej" (S. 143-155). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Elżbieta Dutka

## **Rupaki dorastają..., czyli o relacjach między dziecięcymi lekturami a interpretacją poezji współczesnej w kontekście kształcenia literackiego w liceum**

Na temat znaczenia pierwszych doświadczeń czytelniczych napisano już bardzo dużo. Wpływ dziecięcych lektur na późniejsze kształcenie kompetencji czytelniczych, rozwój osobowości, na wyostrezenie wrażliwości czy pobudzanie kreatywności uczniów jest oczywisty, potwierdzony w niezliczonych pracach pedagogicznych, psychologicznych czy literaturoznawczych<sup>1</sup>. Zazwyczaj jednak czytelnicy wraz z wiekiem oddalają się od swoich ulubionych dziecinnych książeczek, które w większości są zapominane, wypierane przez kolejne lektury. Czasami wybrane pozycje stają się częścią indywidualnego mitu dzieciństwa, należą do czasów, które bezpowrotnie minęły i do których powraca się z nostalgią, wspominając np. publikacje z serii *Poczytaj Mi, Mamo*. Echa pierwszych lektur pobrzmiewają w wypowiedziach pisarzy, udzielających odpowiedzi na różne ankiety dotyczące pisarskich początków, wczesnych fascynacji lekturowych itp.<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Zob. np. Z. ADAMCZYKOWA: *Aktywizująca funkcja literatury „czwartej”*. W: EADEM: *Literatura dla dzieci. Funkcje, kategorie, gatunki*. Warszawa 2001, s. 51–76; także artykuły zgromadzone w tomach: *Dziecko — język — tekst*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK. Katowice 2010; *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK. Katowice 2013.

<sup>2</sup> Tego typu wypowiedzi zostały zamieszczone w „Tygodniku Powszechnym” 2004, nr 50. Ze względu na przedstawioną w dalszej części mojego

Przejście od bajek, zagadek czy wyliczanek do literatury dla dorosłych jest naturalne, odzwierciedlają je programy i podręczniki szkolne. Zgodnie z dydaktyczną zasadą stopniowania trudności — na kolejnych etapach kształcenia proponowane są coraz bardziej skomplikowane teksty literackie, w których interpretacji ważne jest nie tylko zrozumienie świata przedstawionego, ale także dostrzeżenie specyficznych wartości estetycznych. Raczej rzadko w procesie szkolnego kształcenia jest okazja, by wykonać swego rodzaju „ruch w przeciwnym kierunku”: z perspektywy utworów dla dorosłych i czytelnika dojrzałego spojrzeć na literaturę dla dzieci. Badaczom literatury nie jest to postępowanie obce, gdyż takie utwory, jak np. *Pamiętnik naturalisty* czy *Gucio zaczarowany* Czesława Miłosza, *Myrmekologia* Tadeusza Różewicza, skłaniają do powrotu do klasyki literatury dla najmłodszych (do zapomnianego *Doktora Muchołapskiego* i *Profesora Przedpotopowicza* Erazma Majewskiego, *Gucia zaczarowanego* Zofii Urbanowskiej, a także *Cudownej podróży* Selmy Lagerlöf). Dziecięce lektury w takim przypadku okazują się niezbędnym kontekstem.

Przedstawię interpretację utworu nieadresowanego do dzieci i młodzieży, skłaniającą do przypomnienia wcześniejszych doświadczeń czytelniczych, które — co wydaje mi się szczególnie ważne i ciekawe — mogą okazać się pomocne w odczytaniu poznawanego tekstu, warto zatem „wykorzystać” je dydaktycznie. Chciałabym w tym miejscu wykonać jeszcze bardziej zdecydowany „ruch w przeciwnym kierunku” i zachęcić licealistów do swego rodzaju „powrotu” — do interpretacji wiersza dla dzieci równoległego z „poważnym” utworem dla dorosłych. Głównym celem takich zajęć może być wywołanie refleksji na temat własnych lektur, tego, czym jest czytanie, jaka jest jego rola, jakim zmianom podlega (jak czytam teraz, jak czytałam/em kiedyś, jakie lektury były dla mnie ważne w przeszłości, a jakie są istotne obecnie, itp.), czyli kształcenie swego rodzaju świadomości czytelniczej, obserwacja własnego czytelniczego rozwoju. Sądzę, że takie „uwewnętrznienie” kształcenia literackiego może mieć duże znaczenie, choć jest niedoceniane we współczesnych debatach na temat edukacji, zogniskowanych tak często jedynie wokół rezultatów i standardów kształcenia.

Chcę w tym miejscu odwołać się również do własnych doświadczeń związanych z dydaktyką akademicką. Na Uniwersyte-

---

artykułu interpretację pragnę szczególnie zwrócić uwagę na szkic J. HARTWIG: *Moje dziecinne książeczki*. „Tygodnik Powszechny” 2004, nr 50 (dodatek „Książki w Tygodniku”), s. 2.

cie Śląskim od paru lat studenci pierwszego roku polonistyki (już w pierwszym semestrze studiów) mają zajęcia laboratoryjne ze „wstępu do interpretacji tekstu literackiego”. Prowadząc te ćwiczenia, wielokrotnie mogłam się przekonać z jednej strony o tym, jak wiele trudności sprawia (nawet bardzo czytającym młodym ludziom) werbalizacja własnych doświadczeń czytelniczych, a z drugiej strony — jak bardzo pomaga większa świadomość w tym zakresie. Wspólna analiza różnego rodzaju tekstów na temat lektury<sup>3</sup>, a także przykładowych interpretacji, owocowała na kolejnych zajęciach coraz bardziej pogłębionymi odczytaniem utworów literackich. Zapewne tego rodzaju refleksja nad samą lekturą pojawia się na lekcjach języka polskiego w liceum, ale jestem przekonana, że trzeba zwrócić na nią jeszcze większą uwagę. Ciekawe rozwiązanie proponują autorzy podręczników z cyklu *Świat do przeczytania*, którzy już we wstępie deklarują: „W naszym podręczniku interpretację stawiamy w centrum uwagi. Chcemy wam pomóc w opanowaniu tej umiejętności. To sztuka, w której możecie się wykazać pomysłowością i inwencją. Interpretacja to zarazem znajomość procedur, które pomagają zrozumieć poznawane dzieła. Pozwoli wam ona w pełni uczestniczyć w kulturze, a także świadomie i kompetentnie funkcjonować w społeczeństwie”<sup>4</sup>.

„Cyklicznym modułem” w tych podręcznikach jest „szkoła interpretacji”<sup>5</sup>, rozpisana na „siedem kroków”<sup>6</sup>, które mają charakter

<sup>3</sup> Podczas tych zajęć proponuję studentom lekturę (między innymi) następujących tekstów: B. CHRZAŚTOWSKA, S. WYSŁOUCH: *O interpretacji*. W: EAED: *Poetyka stosowana*. (wyd. 2. zmienione). Warszawa [b.t.w.], s. 25–37; A. MANGUEL: *Metafory czytania*. W: IDEM: *Moja historia czytania*. Przeł. H. JANKOWSKA. Warszawa 2003, s. 233–247; M.P. MARKOWSKI: *Ekskurs o interpretacji*. W: IDEM: *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schulz, Witkacy*. Kraków 2007, s. 66–74; IDEM: *O czytaniu*. W: IDEM: *Stońce, możliwość, radość*. Wołowiec 2010, s. 9–23; M. PROUST: *O czytaniu*. Przeł. M.P. MARKOWSKI. „Literatura na Świecie” 1998, nr 1/2, s. 109–149; A. STASIUK: *Chodzenie do biblioteki*. W: IDEM: *Przez rzekę*. Czarne 1996, s. 12–18; J. TOMKOWSKI: *Krótki kurs sztuki czytania*. W: IDEM: *Zamieszkać w Bibliotece*. Ossa 2008, s. 16–25.

<sup>4</sup> K. BIEDRZYCKI, E. JASKÓŁOWA, E. NOWAK: *Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 1. Cz. 1*. Warszawa 2012, s. 11.

<sup>5</sup> „Aby wyraźnie uświadomić sposób postępowania analityczno-interpretacyjnego, w podręczniku do klasy I omówiono, w kontekście różnych utworów, kolejne kroki, które mają doprowadzić do zbudowania przekonującej, logicznej interpretacji. Uwagi te przybrały w podręczniku postać cyklicznego modułu zatytułowanego *Szkoła interpretacji*”. E. JASKÓŁOWA: *Świat do przeczytania. Program nauczania języka polskiego. Liceum i technikum*. Warszawa 2012, s. 21.

<sup>6</sup> K. BIEDRZYCKI, E. JASKÓŁOWA, E. NOWAK: *Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 1. Cz. 1...*, s. 112, 143–144,

przystępnych informacji, praktycznych wskazówek, opatrzonych poleceniami zachęcającymi do refleksji na temat własnych doświadczeń czytelnicznych (związanych z konkretnym, analizowanym wcześniej utworem)<sup>7</sup>.

Poezja Julii Hartwig należy niewątpliwie do kanonu współczesnej poezji polskiej, choć w edukacji szkolnej przywoływana bywa raczej rzadko<sup>8</sup>. Poetka jest rówieśniczką Tadeusza Różewicza (rocznik 1921), debiutowała tuż po wojnie<sup>9</sup>, pierwszy tom — *Pożegnania* wydała w 1956 roku<sup>10</sup>. Od tego czasu ukazało się kilkanaście zbiorów poetyckich tej autorki<sup>11</sup>, trzy tomy dzienników<sup>12</sup>, zbiory reportaży, felietonów, wspomnień i wiele innych utworów<sup>13</sup>. Jest to dorobek bardzo obszerny i znaczący — Julia Hartwig bywa zaliczana do grona „starych mistrzów”. Warto — jak sądzę — zapoznać licealistów z tą twórczością, choć może to być dość trudne zadanie. Wcześniejsza poezja autorki *Dwoistości* często ma charakter wizyjny, zbliża się do surrealistycznych eksperymentów lub jest formą intelektualnej, erudycyjnej refleksji. Bliższa młodym czytelnikom

---

202; K. BIEDRZYCKI, E. JASKÓŁOWA, E. NOWAK: *Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 1. Cz. 2.* Warszawa 2013, s. 28, 99, 174, 227—228.

<sup>7</sup> Na przykład „krok pierwszy”, w którym podkreślono znaczenie wstępnego rozpoznania tekstu literackiego, zwrócono uwagę na spontaniczne i emocjonalne reakcje, efekt zaskoczenia, został opatrzony poleceniem: „Przedstaw swoje reakcje po pierwszym spotkaniu z pieśnią *Bogurodzica*. Wy tłumacz, jaka jest ich przyczyna. Jakie było twoje nastawienie do lektury tego utworu? Jakie oczekiwania estetyczne ci towarzyszyły?”. K. BIEDRZYCKI, E. JASKÓŁOWA, E. NOWAK: *Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 1. Cz. 1...*, s. 112.

<sup>8</sup> W przywołanym podręczniku został zamieszczony wiersz J. HARTWIG: *Dusza* — ibidem, s. 130 — pochodzący z tomu *Zobaczone*. Kraków 1999, s. 63.

<sup>9</sup> Debiutem J. HARTWIG były utwory opublikowane w *Wyborze wierszy poetów lubelskich*. Lublin 1945.

<sup>10</sup> J. HARTWIG: *Pożegnania*. Warszawa 1956.

<sup>11</sup> J. HARTWIG: *Wolne ręce*. Warszawa 1969; EADEM: *Dwoistość*. Warszawa 1971; EADEM: *Czuwanie*. Warszawa 1978; EADEM: *Chwila postoju*. Kraków 1980; EADEM: *Obcowanie*. Warszawa 1987; EADEM: *Czułość*. Kraków 1992; EADEM: *Zobaczone...*; EADEM: *Nie ma odpowiedzi*. Warszawa 2001; EADEM: *Wiersze amerykańskie*. Warszawa 2002; EADEM: *Bez pożegnania*. Warszawa 2004; EADEM: *To wróci*. Warszawa 2007; EADEM: *Jasne, niejasne*. Kraków 2009; EADEM: *Gorzkie żale*. Kraków 2011; EADEM: *Zapiskane*. Kraków 2013.

<sup>12</sup> J. HARTWIG: *Dziennik amerykański*. Warszawa 1980; EADEM: *Zawsze powroty. Z dzienników podróży*. Warszawa 2001 (wyd. 2. — Warszawa 2005); EADEM: *Dziennik*. Kraków 2011.

<sup>13</sup> H. HARTWIG: *Z niedalekich podróży*. Warszawa 1954; EADEM: *Pisane przy oknie*. Warszawa 2004; EADEM: *Wybrańcy losu*. Warszawa 2006.

może się okazać późniejsza poezja autorki *Gorzkich żalów*, w której znacznemu uproszczeniu uległa dykcja poetycka i często pojawia się wątek medytacji, zadumy nad codziennością, „uwaga” wobec świata i „widzenie empatyczne”<sup>14</sup>. Myślę, że można spróbować zaproponować licealistom lekturę wiersza *Trudno wybrać* (z tomu *Zobaczone*), którego analizę warto włączyć w cykl zajęć poświęconych lekturze „tekstów kultury” — odczytywaniu obrazów, związkom pomiędzy malarstwem i literaturą itp.:

*Sala muzeum oświetlona dwoma rzędami okien  
w oknach widok świata nie namalowanego  
równie pociągający jak same obrazy  
Z jednej strony park Tuileryjski  
drzewa rozpięte miłośnicie na niebie  
i sadzawka trzepocząca na wietrze skrzydełkami wody  
z drugiej strony Sekwana  
Wśród powolnej procesji platanów  
płyną spacerowe statki wypełnione turystami  
te same statki które wieczorem roziskrzają się jak gwiazdy  
rzucając na brzeg wędrujący słup światła*

*Miedzy tą amfiladą okien i amfiladą obrazów  
sam nie wiesz której przyznać pierwszeństwo  
Więc najpierw spróbuj tych smakowitych wiśni Renoira  
i posłuchaj grającej na fortepianie dziewczynki  
której przewraca nuty pochylona nad nią różowozłota siostrzyczka  
Nie zapomnij też złożyć życzenia urodzinowe Paulowi  
synkowi Picassa  
którego z tej okazji przebrano w strój pierrot<sup>15</sup>.*

Interpretację tego utworu można rozpocząć od dookreślenia przedstawionej sytuacji. W wierszu ukazana została wizyta w muzeum. Miejsce jest tu dokładnie zaznaczone — informacje o ogrodzie Tuileries i Sekwanie pozwalają widzieć w nim paryskie Musée de l'Orangerie. Dodatkowo (na potwierdzenie) można przywołać kontekst biograficzny. Julia Hartwig sama swoje pisarskie początki wiąże z wyjazdem tuż po wojnie na stypendium do Paryża<sup>16</sup>. Poetka

<sup>14</sup> Na wspomniane aspekty późnej twórczości autorki *Bez pożegnania* zwraca uwagę A. LEGEŻYŃSKA: *Uważność — według Julii Hartwig*. W: EADEM: *Od kochanki do psalmistki... Sylwetki, tematy i konwencje liryki kobiecej*. Poznań 2009, s. 251–269.

<sup>15</sup> J. HARTWIG: *Trudno wybrać*. W: EADEM: *Zobaczone...*, s. 87.

<sup>16</sup> „Rozpocznę nie od Lublina, gdzie się urodziłam, ale od wyjazdu w roku 1947 do Francji, na stypendium przyznane mi przez rząd francuski. Spędziłam

jest znaną tłumaczką z języka francuskiego (przetłumaczyła między innymi utwory: Guillaume'a Cendrarsa, Maxa Jacoba, Pierre'a Reverdy'ego), a także autorką monografii Blaise'a Apollinaire'a i Gerarda de Nerval<sup>17</sup>. O związkach pisarki z kulturą francuską zaświadcza książka *Podziękowanie za gościnę*<sup>18</sup>. W dzienniku zatytułowanym *Zawsze powroty* pod datą 20 listopada 1988 można znaleźć następujący zapis, który przypomina sytuację przedstawioną w wierszu: „Dziś wstałam wcześniej i pobiegłam do Oranżerie, żeby obejrzeć moje ulubione zbiory Waltera. Cała sala Soutine'ów, Renoiry, dwa obrazy Marie Laurecin, Derainy, które mnie tak kiedyś zachwyciły, a które teraz ustąpiły kilku Matisse'om (delikatny gwasz, kobiety na kanapie) i nad Celnikiem Rousseau (*Fabryka krzesel* i *Wędkarze*).

Kiedy szłam przez Ogród Tuileryjski z metra do muzeum, padało, żwir chrząścił pod nogami, było szaro, tylko na drzewach trochę żółtych liści. Wiatr przeginał słup fontanny jak sznur, w jedną stronę. Wspaniały widok na ogród z okien Oranżerie. Przysiadłszy na krześle w muzeum, zapisałam szkic wiersza o drzewach. Rodzaj ody ukazującej drzewa w roli ich własnej i człowieczej. Boję się do tego zajrzeć, żeby się nie rozczarować. Ale czuję, że coś z tego będzie. Zapisałam też kilka uwag na gorąco.

Takie samotne poranki — spacer, muzeum — zawsze pozostawiają po sobie jakiś ślad. Warto dla nich wstać godzinę wcześniej i »wywalczyć je sobie«<sup>19</sup>.

Notatka dziennikowa może pomóc w dookreśleniu podmiotu wiersza *Trudno wybrać*. Jest nim osoba zafascynowana sztuką, znająca się na malarstwie, chętnie odwiedzająca różnego rodzaju galerie. W tomie *Zobaczone* zamieszczone zostały także inne wiersze, odwołujące się do obrazów zgromadzonych we wspomnianym paryskim muzeum. Jednym z nich jest utwór zatytułowany *Uciekając przed angielską wycieczką w Orangerie oglądam „Buduar” Matisse’a*:

*Dzień musiał być wtedy letni ledwo dotknięty kolorem  
Na stole serweta w pasy i bukiet przywiedłych anemonów*

wówczas w Paryżu, w kręgu tamtejszego życia i obyczaju, trzy lata poświęcone studiowaniu klasycznej i współczesnej poezji francuskiej. Były to trzy lata intensywnego zżywania się z tą kulturą, nauki innego życia; gwałtowny skok w sztukę, muzea, koncerty, wystawy”. J. HARTWIG: *Początki*. W: EADEM: *Dziennik...*, s. 9.

<sup>17</sup> Zob. J. HARTWIG: *Apollinaire*. Warszawa 1962; EADEM: *Gérard de Nerval*. Warszawa 1972.

<sup>18</sup> Zob. J. HARTWIG: *Podziękowanie za gościnę. Moja Francja*. Gdańsk 2006.

<sup>19</sup> J. HARTWIG: *Zawsze powroty. Z dzienników podróży*. Warszawa 2005, s. 323–324.

*Dwie panie Jedna na wpół skryta za tiulową firanką  
druga odpoczywa na leżaku  
Wszystko pociągnięte przejrzystą bielą upalnego dnia  
kiedy słońce niewidoczne za białym ekranem nieba  
pulsuje miękkim upartym tętnem<sup>20</sup>.*

Ten wiersz jest ekfrazą — opisem wybranego dzieła sztuki<sup>21</sup>. W *Trudno wybrać* również dostrzec można elementy ekfrastyczne — przedstawiony został jednak nie pojedynczy obraz, lecz parę płócien. Marcin Telicki, interpretując ten utwór, dostrzegł znamienne nieścisłości: w Muzeum Oranżerii nie ma malowanych przez Auguste'a Renoira wiśni (lecz poziomki), na fortepianie gra złotowłosa dziewczynka, ale kartki przewraca brunetka, za pierrota został przebrany Claude — syn Renoira (portret syna Pabla Picassa w stroju arlekina znajduje się w innym paryskim muzeum). Ta „komedia pomyłek” oddaje — zdaniem badacza — nieciągłość pamięci, nakładanie się na siebie wspomnień<sup>22</sup>. Opis poszczególnych obrazów w wierszu jest ograniczony, ascetyczny, gdyż — jak uważa Marcin Telicki — poetce zależy nie tylko na obserwacji dzieł sztuki, ale pragnie także odnotować swoje przeżycie. Wiąże się z nim swego rodzaju dylemat — tytułowy „trudny wybór” pomiędzy tym, co znajduje się za oknem sali muzealnej — rzeczywistością, a obrazami namalowanymi, czyli sztuką.

Pierwszą część wiersza wypełnia opis parku i rzeki — widoku, który jest „równie pociągający jak same obrazy”. Okno staje się ramami tego „dzieła”, a wraz z tym rzeczywistość ulega estetyzacji, przyrównywana jest do sztuki. Powstaje w ten sposób swego rodzaju weduta — przedstawienie miasta, w którym można wyróżnić zarówno tło, jak i różne plany. W tym kadrze trwa unieruchomiona chwila — to, co właśnie zostało zobaczone. Delikatny ruch — *sadzawka trzepocząca na wietrze skrzydełkami wody, czy powolna procesja platanów*, płynące statki, które *wieczorem roziskrzają się jak gwiazdy* — nie wprowadza zdecydowanej dynamiki, lecz raczej przypomina efekty malarskie, znane z obrazów impresjonistów.

<sup>20</sup> J. HARTWIG: *Uciekając przed angielską wycieczką w Orangerie oglądam „Budduar” Matisse’a*. W: EADEM: *Zobaczono...*, s. 79. Zob. też EADEM: *Rozpoznawanie Soutina*. W: *Zobaczono...*, s. 86.

<sup>21</sup> M. Telicki zauważa, że bliższa analiza tej ekfrazy odsłania jednak pewne braki i nieścisłości pomiędzy poetyckim opisem a obrazem, które wynikają zapewne z mechanizmów „selektywnej pracy pamięci”, ale także z pośpiechu, w jakim oglądany był obraz Matisse’a („uciekając przed angielską wycieczką”). M. TELICKI: *Poetycka antropologia Julii Hartwig*. Poznań 2009, s. 167.

<sup>22</sup> Zob. ibidem, s. 171–172.



Natomiast w drugiej części wiersza namalowane obrazy — dzieła sztuki zostały ożywione. Uderza nasycenie tych wersów doznaniem zmysłowymi. Wiśnie z obrazu Renoira są smakowite, można posłuchać gry na fortepianie i spotkać się z synem Picassa. Wydaje się, że w wierszu zostały opisane nie płótna wiszące na ścianie w galerii, lecz sceny z życia.

Trudno wybrać między *amfiladą okien* i *amfiladą obrazów*, nie wiadomo której przyznać pierwszeństwo, gdyż w gruncie rzeczy okazują się bardzo do siebie podobne. Estetyzacja rzeczywistości i ożywienie sztuki wyeksponowały to, co je łączy. W innym miejscu poetka zauważa, że *Nie ma odbioru malarstwa bez kontemplacji*<sup>23</sup>, ale po lekturze wiersza *Trudno wybrać* trzeba by dodać, że kontemplacji wymaga również rzeczywistość. Pisarstwo Julii Hartwig jest właśnie szkołą uważnego patrzenia na to, co wokół. Motyw okna jako ram obrazu powraca wielokrotnie w przywoływanym już wcześniej dzienniku *Zawsze powroty* i zazwyczaj wiąże się z nim pełna zachwyty obserwacja. Poetka stwierdza: „Okno stanowi jakby naturalną ramę obrazów, które się w nich pojawiają. Zamyka kompozycję w sposób niemal nieoczekiwany. Przekazując światło z zewnątrz, odcina od siebie dwa światła, dwa światy światła. Nieskończona jest ilość malarzy malujących widok z okna, gdzie zarys okna jest widoczny na obrazie. Również ta podwójność domowości i powietrza rozjaśnionego słońcem na zewnątrz bardzo mnie wzrusza, choćby na obrazach Bonnard”<sup>24</sup>.

W innym miejscu autorka, pisząc o zachwycającej ją panoramie, która rozciąga się z balkonu, zauważa, że powroty do tych samych widoków i swego rodzaju kadrowanie rzeczywistości, postrzeganie jej przez pryzmat wybranych fragmentów są bardzo znamienne, gdyż: „W gruncie rzeczy jeden temat, jeden motyw, do którego wracamy bezustannie, jest wyrazem naszej miłości do świata, naszej uwagi dla niego. I to jest jedyny sposób opisu świata. Poprzez wybrany fragment. Skoro nie możemy, ani nie próbujemy nawet, objąć całości z jej okrutnym i brudnym beżładem”<sup>25</sup>.

Po wstępnej analizie wiersza Julii Hartwig proponuję przywołać utwór Danuty Wawiłow *Na wystawie*, pochodzący z legendarnego wręcz tomu *Rupaki*<sup>26</sup>:

<sup>23</sup> J. HARTWIG: *Zwierzenia i błyski*. Warszawa 2004, s. 68. O kontemplacji, która stanowi podstawę wierszy J. Hartwig, pisze M. TELICKI: *Poetycka antropologia Julii Hartwig...*, s. 170—171.

<sup>24</sup> J. HARTWIG: *Zawsze powroty...*, s. 24.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 187.

<sup>26</sup> Tym tomem poetka zadebiutowała — zob. D. WAWIŁOW: *Rupaki*. Warszawa 1977. Książka weszła niewątpliwie do kanonu literatury dziecięcej, stała się

Idę z mamą na wystawę!  
To dopiero jest ciekawe!  
Piękny pałac, wielka brama...  
„To muzeum” — mówi mama.  
Nie widziałem ani razu  
tylu ludzi i obrazów.  
Samych sal ze sto tysięcy,  
a obrazów jeszcze więcej!  
Co tu jest namalowane?  
Czy to człowiek? Czy to dzbanek?  
A tu jakaś dziwna plama...  
„Piękny obraz” — mówi mama.  
A tu gruby pan z gitarą,  
co ma wąsy jak makaron...  
Jakieś konie depczą ludzi...  
Trochę mi się tutaj nudzi.  
Mamo, chodź tu! Mamo, zobacz!  
To dopiero piękny obraz!  
Kwitną kwiaty, słońce świeci,  
na ławeczce siedzą dzieci...  
Tylko taka brzydka rama...  
„To jest okno” — mówi mama<sup>27</sup>.

Wiersze Danuty Wawiłow zapewne są znane licealistom z lekcji języka polskiego w szkole podstawowej lub z ich własnych przedszkolnych czy wczesnoszkolnych lektur. Przypomnienie popularnej autorki może wywołać wspomnienia wcześniejszych doświadczeń czytelniczych. „Odwrócona kolejność” — najpierw analiza „poważnego” wiersza dla dorosłych, a później „łatwiejszego” utworu dla dzieci wzbudzi zdziwienie, które — jak sądzę — warto wykorzystać dydaktycznie. Pierwszą reakcją studentów na taką propozycję było niedowierzanie, brak przekonania do czytania wiersza dla

---

częstą lekturą w klasach I—III. Pierwszy tom Wawiłow ujawnił podstawowe właściwości jej poezji: „inspirację dziecięcą subkulturą literacką (cytaty i kalki z folkloru dziecięcego i spontanicznej twórczości poetyckiej dziecka, zabawa, żart logiczny, nasycenie realiami codziennymi), odwołania do twórczości ludowej (metaforyka, obraz, melodyjność wiersza) oraz purnonsens (tradycje liryki angielskiej, zwłaszcza E. Leara). Język tej poezji jest bliski językowi dziecka — prosty, bezpretensjonalny, zaskakujący oryginalnością zestawień słownych, a świat przedstawiony — bliski światu dziecka: bezpieczny, zmysłowy, nieograniczony konwenansami”. G. LESZCZYŃSKI: *Wawiłow Danuta*. W: *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Red. B. TYLICKA, G. LESZCZYŃSKI. Wrocław—Warszawa—Kraków 2002, s. 144.

<sup>27</sup> D. WAWIŁOW: *Na wystawie*. W: EADEM: *Rupaki. Wiersze dla dzieci*. Warszawa 2009, s. 18.

dzieci w innej postawie niż ludyczna. Stopniowo jednak dali się „wciągnąć” w interpretację, weszli w rolę znawców, z dystansem czytających utwór z tomu *Rupaki*. Przypuszczam, że uczniowie w pierwszej kolejności dostrzegą zaskakujące podobieństwa. Identyczna jest sytuacja przedstawiona — oglądanie obrazów w muzealnej galerii i dostrzeżenie jeszcze jednego obrazu — jakim jest widok za oknem. Ale istotne są tu także różnice. Przede wszystkim w wierszu Wawiłow sytuacja została przedstawiona z perspektywy dziecka. W przeciwieństwie do utworu *Trudno wybrać* nie ma w tym tekście żadnych nazw własnych, które pozwoliłyby ukonkretnić przedstawione miejsce i zidentyfikować opisane obrazy. Wynika to z przyjętej perspektywy spojrzenia — tak bowiem przeżywa wyjście na wystawę młody odbiorca, który nie zna oficjalnych nazw galerii ani nazwisk wielkich artystów, w swoim kontakcie ze sztuką kieruje się jedynie intuicją. Dziecięcy entuzjazm wyeksponowany został zaraz na początku utworu wykrzyknieniem: *To dopiero jest ciekawe!*, ale okazuje się, że szybko ogarnia dzieci również bardzo typowe dla nich znudzenie — *Trochę mi się tutaj nudzi*. Podobnie jak w wierszu Hartwig, opisane zostały tu obrazy eksponowane w galerii, ale wyraźnie widziane są one nie przez znawcę, miłośnika malarstwa, lecz oczami malucha. Znamienne dla dziecięcej percepcji jest zwracanie uwagi przede wszystkim na przedstawienia realistyczne: dziecko dostrzega na obrazach grubego pana z gitarą czy konie deptające ludzi. Kłopoty budzi malarstwo odchodzące od tej konwencji, abstrakcyjne: *Czy to człowiek? Czy to dzbanek? / A tu jakaś dziwna plama...* Zatem licealiści mogą „odkryć” w tym wierszu refleksję na temat odbioru sztuki, lektura tego tekstu może sprowokować do refleksji na temat dojrzewania, dorastania do sztuki, przechodzenia od intuicji do bardziej świadomego odbioru — do „czytania tekstów kultury”.

Wiersz z tomu *Rupaki* ma charakter zabawnego dialogu dziecka z matką, który jednak uzyskuje głębszy wymiar. Rozmowa odśladania rozdziew pomiędzy światem dziecka a światem dorosłego; to dwa różne światy, właściwie nie ma pomiędzy nimi porozumienia. Dziecięca wrażliwość i logika, oryginalność zderzone zostały ze schematycznymi stwierdzeniami dorosłego. Ten problem eksponuje przede wszystkim Alicja Baluch, przywołując wiersz *Na wystawie*: „W utworze tym nastąpiło zderzenie dwóch światów. W zestawieniu tym świat ludzi dorosłych wydaje się nikły, szary, banalny, ujęty w nic nieznaczące formułki słowne: »to muzeum«, »piękny obraz«, »to jest okno«. Świat dzieci natomiast uderza spontanicznym wielosłowieciem podyktowanym niezwykłością dziecięcego widzenia,

jego postawą kreatywną”<sup>28</sup>. To dziecko dostrzega w *brzydkich ramach* okna piękny obraz: *Kwitną kwiaty, słońce świeci, na ławeczce siedzą dzieci...* Niedojrzały odbiorca sztuki „spotyka się” w tym momencie z miłośniczką i znawczynią malarstwa z wiersza Julii Hartwig. Łączy ich fascynacja tym, co jest, uważne spojrzenie na rzeczywistość, dostrzeganie jej piękna. Dziecko nie ma wątpliwości, które wyraża spontanicznie w formie kolejnego wykrzyknienia: *To dopiero piękny obraz!; dorosłemu trudno wybrać...*

Analiza porównawcza tych tak skrajnie odmiennych utworów, pomiędzy którymi nie ma bezpośrednich zależności, pozwala dostrzec wątki, które w innym przypadku mogłyby umknąć (nie poruszają ich interpretatorzy tych wierszy — Alicja Baluch i Marcin Telicki). Myślę, że zestawione wiersze wzajemnie się oświeclają. Z jednej strony utwór z tomu *Rupaki* okazuje się nie tylko zabawny, ale także wywołujący refleksję na temat odbioru sztuki przez dzieci i dorosłych. Szczególnie ważna wydaje się afirmacja dzieciństwa jako okresu niezwyklej kreatywności, spontanicznej estetyzacji i kontemplacji rzeczywistości. Nawiązując do opowiadania Schulza, można stwierdzić, że w świetle utworu Danuty Wawiłow dzieciństwo rzeczywiście jest „genialną epoką”, a dziecko — artystą. Z drugiej strony takie zestawienie pozwala dostrzec elementy dziecięcej fascynacji, zdziwienia światem w wierszu Julii Hartwig. Bez takiego kontekstu mógłby ująć uwadze również fakt, że w utworze *Trudno wybrać* spośród tak wielu obrazów eksponowanych w paryskim Muzeum Oranżerii wybór padł przede wszystkim na te, na których zostały przedstawione dzieci: chłopiec przebrany za pierrota i dziewczynki przy fortepianie. Nasuwa się w tym momencie pytanie: dlaczego właśnie na te płótna zwrócono tu uwagę?. Czy znawczyni i miłośniczka malarstwa chciała w ten sposób niejako „usprawiedliwić” swoje doznania i wątpliwości, „wytłumaczyć” swój „dziecięcy” zachwyt, tak daleki od profesjonalnego dystansu i opanowania? A może starała się wyeksponować w ten sposób młodzińczy entuzjazm i umiejętność dziwienia się światem? Wybrane obrazy wywołują także myśl o dzieciach i dzieciństwie w sztuce (w malarstwie, w poezji). Notabene — w moim odczuciu — jest to istotny i wciąż niezbadany problem w twórczości Julii Hartwig. Poetkę frapuje przemiana dziecka w dorosłego i ponowne odkrywanie dziecka w sobie. Okazuje się, że przekonanie o dziecięcej

---

<sup>28</sup> A. BALUCH: *Przestrzeń międzyosobowa a wychowanie (o modelach wierszy dla dzieci)*. W: EADEM: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Wrocław 1994, s. 97.

mądrości łączy Julię Hartwig z Danutą Wawiłow — w *Dzienniku* poetka wspomina wspólne oglądanie z córką zdjęć z jej dzieciństwa i swego rodzaju „lekcję”, jaką otrzymała przy tej okazji: „zatrzymałyśmy się na jednym: sfotografowano nas w momencie, gdy podsadzam ją w Ogrodzie Saskim na jakiś betonowy słupek czy postumencik. Daniela skwitowała to zdjęcie uwagą: »No właśnie, podsadzić dziecko wyżej«. Zauważyła w tym symbol rodzicielskich ambicji. Nieraz wracam do tego błędnego wspomnienia. Nauczyłam się cenić cudze poprzestawanie na małym, rozumieć zamyślenie do życia spokojnego, z dala od strzępiącej nerwy i często niszczącej charakter walki o pierwszeństwo”<sup>29</sup>.

Dodać tu można również, że nieco zapomnianym fragmentem twórczości Julii Hartwig jest pisanstwo dla dzieci<sup>30</sup>. W roku 1961 zostały wydane *Pierwsze przygody Poziomki* autorstwa Julii Hartwig i Artura Międzyrzeckiego<sup>31</sup>. Trzy lata później ukazała się książka *Pan Nobo. Dalsze przygody Poziomki*<sup>32</sup>. O poczytności pełnych ciepła historyjek o małej dziewczynce mieszkającej w Warszawie, jej rodzicach, ich znajomych i psie Próbkę (który miał być „na próbę”, ale okazał się Próbką Stałym) może świadczyć fakt, że w roku 1967 wznowiono je w jednym tomie, zatytułowanym *Przygody Poziomki*<sup>33</sup>. „Poetyckie małżeństwo” napisało również powieść przygodową dla nieco starszych dzieci — *Wielki pościg*, oraz przygotowało swego rodzaju wariację na temat baśni o Jasiu i Małgosi, zamieszczoną w publikacji (której współautorem był także Aleksander Rymkiewicz) pod tytułem *Bajki zza kurtyny. Sztuki dla teatru dziecięcego*<sup>34</sup>. Oprócz tego Julia Hartwig jest autorką opowiadania *Zguba Michałka*<sup>35</sup>.

Zaskakujące zestawienie wierszy Julii Hartwig oraz Danuty Wawiłow w sytuacji szkolnej może przynieść różne interesujące efekty. Myślę, że tego rodzaju „dydaktyczna prowokacja” uświadomi licealistom związek między lekturami i ich własnym rozwojem, a także pozwoli uzmysłowić trudne zagadnienie różnych relacji pomiędzy

<sup>29</sup> J. HARTWIG: *Dziennik...*, s. 45.

<sup>30</sup> Zob. G. LESZCZYŃSKI: *Hartwig Julia*. W: *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej...*, s. 144; E. DUTKA: *Julia Hartwig dzieciom i o dzieciach*. „Śląsk” 2013, nr 10, s. 28–29.

<sup>31</sup> J. HARTWIG, A. MIĘDZYRZECKI: *Pierwsze przygody Poziomki*. Warszawa 1961.

<sup>32</sup> J. HARTWIG, A. MIĘDZYRZECKI: *Pan Nobo. Dalsze przygody Poziomki*. Warszawa 1954.

<sup>33</sup> J. HARTWIG, A. MIĘDZYRZECKI: *Przygody Poziomki*. Warszawa 1967.

<sup>34</sup> J. HARTWIG, A. MIĘDZYRZECKI: *Wielki pościg*. Warszawa 1969; IDEM: *Jaś i Małgosia*. W: J. HARTWIG, A. MIĘDZYRZECKI, A. RYMKIEWICZ: *Bajki zza kurtyny. Sztuki dla teatru dziecięcego*. Warszawa 1972.

<sup>35</sup> J. HARTWIG: *Zguba Michałka*. Warszawa 1969.

sztuką (malarstwem, literaturą) i rzeczywistością. W porównaniu z początkami edukacji zmienił się nie tylko sposób, w jaki obecnie uczniowie odbierają dzieła sztuki (obrazy na wystawie, dziecięce wiersze), ale także zmienili się oni sami. Dobrze, by w tym momencie nasunęła się głębsza refleksja nad charakterem tych zmian, nad własnym czytelnictwem i „życiowym” rozwojem. Podsumowując przedstawioną propozycję, przywołam słowa emigracyjnego pisarza, które mogą dziś brzmieć nieco staroświecko, ale ta staroświeckość też wydaje mi się ważna, bo znamienna dla czasów „kryzysu czytelnictwa”, „znikających bibliotek” i książek wypieranych przez elektroniczne gadżety<sup>36</sup>: „Dwa czynniki kształtują człowieka: życie i literatura. Nie zawsze zdajemy sobie sprawę, jak wielka jest przy tym rola literatury — niemal równa roli samego życia. Idziemy przez życie wśród przeczytanych książek, podobnie jak wśród przeżywanych zdarzeń. Lektura pozostawia w nas nie mniej trwałe ślady, jak życiowe doświadczenia. Jesteśmy tacy w dużym stopniu jak książki, które czytaliśmy”<sup>37</sup>.

<sup>36</sup> Zob. między innymi: U. ECO: *O bibliotece*. Przekł. A. SZYMANOWSKI. Warszawa 2007; J. FRANZAK: *Znikająca biblioteka*. „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 44 (dodatek „Conrad” 2010, nr 4), s. 8–10.

<sup>37</sup> W. TARNAWSKI: *O dziele literackim*. W: IDEM: *Od Gombrowicza do Mackiewicza. Szkice i portrety literackie*. Londyn 1980, s. 168.